

Sauter, Sven

Joachim Schwohl / Tanja Sturm (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript 2010, 364 S. [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 10 (2011) 2



Quellenangabe/ Reference:

Sauter, Sven: Joachim Schwohl / Tanja Sturm (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript 2010, 364 S. [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 10 (2011) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-187556 - DOI: 10.25656/01:18755

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-187556>

<https://doi.org/10.25656/01:18755>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 10 \(2011\), Nr. 2 \(März/April\)](#)

Joachim Schwohl / Tanja Sturm (Hrsg.)

Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung

Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses

Bielefeld: transcript 2010

(364 S.; ISBN 978-3-8376-1490-9; 32,80 EUR)

Am 26. März 2009 ist in der Bundesrepublik Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Kraft getreten. Damit wurden umfassende und einklagbare Beteiligungsrechte von Menschen mit Behinderungen formuliert. In der Schule – wie auch vielen anderen gesellschaftlichen Feldern – haben Menschen mit Behinderungen auf dieser rechtlichen Grundlage einen Anspruch auf diskriminierungsfreie Teilhabe. Diskriminierungsfreiheit bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem Barrierefreiheit. Im Grundsatz wendet sich die BRK gegen gesellschaftliche Ausgrenzung und setzt Menschen mit Behinderungen ins Recht, um sich gegen erlittene Unrechtserfahrungen zur Wehr zu setzen.

Dies ist ein Meilenstein in der Zuteilung umfassender (Menschen-) Rechte für eine bislang von Ausgrenzung betroffene Gruppe in der Gesellschaft: „Die Instrumente des Rechts sollen“, so Heiner Bielefeldt, „dazu beitragen, gesellschaftliche Strukturen, die es Menschen mit Behinderungen erschweren, ein Bewusstsein eigener Würde zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, systematisch zu überwinden und eine gleichberechtigte Teilhabe der Betroffenen an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu gewährleisten.“ [1]

Das Ziel einer "inklusiven Gesellschaft" ohne Barrieren für Menschen mit Behinderungen bleibt jedoch weiterhin eine Zielperspektive, die noch lange nicht erreicht ist. Das Recht auf inklusive Bildung wird gegenwärtig in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich gehandhabt und umgesetzt. Nun, nach zwei Jahren Gültigkeit der BRK in Deutschland, lässt sich eine erste Zwischenbilanz ziehen, zumindest im Hinblick auf die schulische Inklusion.

In diesem Sinne lässt sich der von Joachim Schwohl und Tanja Sturm herausgegebene Sammelband als aktuelle Reflexion der inklusiven Entwicklungen und Veränderungen verstehen, die sich im Kontext der BRK bezüglich einer *Schule für alle* ergeben haben. Zugleich ist der Sammelband auch eine Referenz an das wissenschaftliche Arbeiten von Karl Dieter Schuck, der in den 1990er Jahren zusammen mit anderen Erziehungswissenschaftlern der Universität Hamburg den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ wissenschaftlich begleitet hat. Zum Ende seiner Amtszeit als Dekan legen seine Kolleginnen und Kollegen (mehrheitlich) aus der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft diesen Sammelband vor, in dem das Thema Inklusion und Schule aus der Perspektive unterschiedlicher – überwiegend klassisch sonderpädagogisch strukturierter – Fachrichtungen diskutiert wird.

Inklusion, so lautet die leitende These des Sammelbandes, fordere die Institution Schule heraus, hinterfrage sie in ihren Grundformen. Dies geschehe auf drei Ebenen: der schulischen Struktur, der Einzelschule und auch im Unterricht sind Veränderungen notwendig, um eine inklusive Schule zu realisieren, die mit den Zielen der BRK konform geht, so schreiben die Herausgeberin und der Herausgeber

im Vorwort. Aber nicht nur Schule und Schulentwicklung sind herausgefordert, auch die Erziehungswissenschaft einschließlich ihrer Teildisziplinen, steht vor der Aufgabe, im Kontext von Schule und Unterricht ermöglichende Formen und Prozesse der Teilhabe zu erwägen. In diesem Sinne gehe es darum, „Gemeinsamkeiten ihrer Erkenntnisse herauszuarbeiten und Differenzen zu reflektieren, indem die unterschiedlichen Dimensionen überwunden werden, ohne ein Plädoyer für die Abschaffung spezifischen Wissens halten zu wollen.“ (15)

Im Hinblick auf die hohe Selektivität im deutschen Schulsystem und eingedenk der wissenschaftlichen (Forschungs-) Beiträge von Karl Dieter Schuck im Kontext von Integration / Inklusion von Kindern und Jugendlichen in die allgemeine Schule möchte der vorliegende Sammelband einen Beitrag dazu leisten, „die Herausforderungen, die mit der Gestaltung einer inklusiven Schule verbunden sind, aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Perspektiven zu betrachten.“ (17) Gefragt wird danach, welche Vorstellungen von Bildung, Erziehung und Lernen und Entwicklung einer Schule für alle zugrunde liegen sollen.

Dem formulierten Anspruch einer *Pädagogik für alle* folgend und in der Absicht, Diskurse in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zusammenzuführen, sind die Buchbeiträge in fünf Abschnitte gegliedert:

1.) Inklusion als erziehungs- und bildungswissenschaftliches Thema
2.) Inklusion und sozialräumliche Differenzen
3.) Inklusion und Heterogenität
4.) Inklusion und Schulentwicklung
5.) Inklusion und der Blick auf Entwicklungen

Im Hinblick auf die im Untertitel der Publikation genannten Widersprüche und Perspektiven des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Inklusion nehme ich exemplarisch zunächst je einen Beitrag aus dieser Systematik genauer in den Blick, der geeignet erscheint, um die Widersprüche im Inklusionsdiskurs genauer auszuloten.

Im ersten Abschnitt verorten *Iris Beck* und *Sven Degenhardt* den Begriff Inklusion in ihrem Beitrag im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. Sie zeigen überzeugend auf, dass es um mehr als nur einen schulischen Rahmen geht, wenn man das Bildungsrecht als Menschenrecht konzeptualisiert. Verteilungsfragen und -konflikte werden damit ebenso angesprochen, die in der Betrachtung einen größeren Maßstab erfordern. „Die Diskussion um Begriffe wie ‚Education for all‘, ‚Bildung für alle‘, ‚Schulen für alle‘, ‚Inklusion‘ usw. erfordert einen konsequent globalen und interkulturellen Zugang“ – so mahnen Beck und Degenhardt eindringlich (62). Daher richtet sich der Blick auf China und als Fallbeispiel wird der deutsch-chinesische Dialog über die Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher an chinesischen Regelschulen eingebracht. Gewissermaßen im Spiegel der anderen können dadurch auch Nachfragen an das *eigene* Vorgehen im Education for All-Prozess entstehen. Auch soziale Ungleichheit und die ungerechte Verteilung von Lebenschancen werden als

ein grundsätzliches Problem von Verteilungsgerechtigkeit angesprochen und mit Blick auf den Sozialstatus wird eine Schlechterstellung von Menschen mit Behinderungen deutlich. „Angesichts dieser Problematik sind Strategien, die einzig auf das Individuum und dessen Befähigung setzen, aufgrund der marginalen Position behinderter Menschen verfehlt.“ (77) Inklusion brauche daher Strategien, die auf die Bedürfnislagen spezifischer Gruppen, die Gestaltung sozialer Räume und die Bereitstellung einer angemessenen Infrastruktur abzielt. Im Kern gehe es dabei um Verteilungsgerechtigkeit, so Beck und Degenhardt. So wichtig dieser explizite Blick auf die menschenrechtliche Dimension der BRK ist, so wenig ist der Beitrag hingegen innerhalb einer gerechtigkeits-theoretischen Diskussion verankert, die Gerechtigkeit im Spannungsfeld des Allgemeinen und des Besonderen zu vermitteln weiß.

Kritische Rückfragen zum Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt“ stellt *Joachim Schroeder* in seinem Beitrag „Die Schule für alle – überall?“. Sein Beitrag – im zweiten Abschnitt des Buchs – über den Zusammenhang von Inklusion und Sozialraum hat eine Auseinandersetzung mit dem 1991 in Hamburg begonnenen Schulversuch zum Gegenstand. Dabei ordnet er den Hamburger Schulversuch dem (sonder-) pädagogischen Diskursfeld zu, in dem um angemessene Strategien zur Vermeidung von Bildungsbenachteiligung gestritten wird. Im Spannungsfeld von „inklusiven“ und „milieusensiblen“ Konzepten positioniert sich Schroeder innerhalb der letzteren Sichtweise. Mittels Dokumentenanalyse und Gesprächen mit den ehemaligen Akteuren des Hamburger Schulversuchs zeigt er auf, wie das ambitionierte Konzept und die plausible Strategie sonderpädagogisch enggeführt wurden. Bei der Betrachtung des Konzepts fällt Schroeder auf, „dass man weder in den Dokumenten der Schulbehörde noch in den Texten der wissenschaftlichen Begleitung diese auf Benachteiligungen und Sozialraum bezogenen schulpädagogischen Perspektiven weiterführte.“ (129) Der zunächst geweitete Blick auf die Komplexität und Vielfalt sozialer Benachteiligungen wurde im Schulkonzept wieder auf Behinderung verengt. Für das pädagogische Konzept blieb der „soziale Brennpunkt“ als faktische Differenzlinie irrelevant. Was wäre vor dem Hintergrund des herausgestellten blinden Flecks eine angemessene Strategie, um für Kinder und Jugendliche in erschwerten Lebenslagen passgenaue Förderung zu realisieren? Schroeder plädiert für eine milieuorientierte Sozialraumanalyse *und zugleich* eine umfassende Lebenslagenanalyse. Beides muss im Hinblick auf eine milieusensible Schulkonzeption zusammengehen und in der pädagogischen Arbeit bedacht werden. Dadurch ließe sich die im Inklusionsdiskurs oftmals unreflektierte Orientierung an einem bürgerlichen Habitus aufweichen. Nun datiert – so zeigt der Beitrag nebenbei auf – der aktuellste Sozialatlas in Hamburg aus dem Jahre 1997. Dies ist sicherlich keine verlässliche Grundlage für eine zielführende Strategie zur Überwindung von Bildungsbarrieren.

Hannelore Faulstich-Wieland und *Barbara Scholand* verbinden in ihrem Aufsatz im dritten Abschnitt die Argumentation für Inklusion mit der Debatte um die schulische Koedukation, also der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter. Die Forderung nach einer Schule für alle bündelt, so die Verfasserinnen, verschiedene Debatten, die alle auf eine Aufhebung der Trennung von Kindern nach unterschiedlichen Kriterien drängen (159). In dem theoretisch fundierten Beitrag, der zugleich einen kurzen historischen Abriss über die Entwicklung der Koedukation liefert, plädieren Faulstich-Wieland/Scholand abschließend für einen „transklusiven Bildungsbegriff“ – der für unterschiedliche Ausgangslagen und den Umgang mit heterogenen

Lerngruppen sensibilisiert. Überzeugend zeigen sie die Begrenzungen von pädagogischen Handlungsmodellen auf und steuern auf eine Lösung zu, die eine reflexive Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenz vorschlägt. Übersetzt in das Kerngeschäft der Schule, nämlich Unterricht, bedeutet Transklusion, dass implizite Bezugnahmen transparent gemacht werden und die unausgesprochenen kulturellen, materiellen Voraussetzungen und Selbstverständlichkeiten an die Schülerinnen und Schüler zu explizieren und zu reflektieren wären. In dieser Hinsicht schlagen sie (wie im Kontext der schulischen Genderforschung inzwischen bevorzugtes empirisches Werkzeug) eine ethnographische Beobachtung von inklusiven Schulklassen vor, die das souveräne Umgehen der Kinder mit den Bedürfnissen nach Individualität und Vergemeinschaftung aufzeigen kann (174). Inwieweit sich damit auch eine inklusive (demokratische und menschenrechtsbasierte) Schulkultur widerspiegelt, das steht freilich auf einem anderen Blatt.

Die gegenwärtigen Trends zur Erforschung und Erhöhung von „Schuleffektivität“ nimmt *Mechtild Gomolla* im Abschnitt über Inklusion und Schulentwicklung zum Anlass, Spannungen und Widersprüche gegenwärtiger Qualitätsstrategien im Bildungssystem zu durchleuchten. Der Beitrag untersucht Schuleffektivität als spezifischen curricularen und pädagogischen Diskurs aus einer bildungssoziologischen Perspektive. Im Vordergrund steht folgende Frage: Wie und mit welchen Folgen für wen, werden Aspekte der Differenz, Pluralität und Gerechtigkeit im Schuleffektivitätsdenken inkorporiert, verzerrt oder ausgeschlossen?

Das Fallbeispiel England zeigt ein grundlegendes Problem dieser Perspektive: „Mit der zunehmenden Nutzbarmachung der [Schuleffektivitätsforschung] als Steuerungskonzept sind Gleichheitsziele [...] vom Interesse an hohen Standards in den Grundlagenfächern, der Unterordnung öffentlicher Schulbildung unter die Ökonomie und Tendenzen zur Deregulierung und Privatisierung von der Agenda verdrängt worden.“ (252) Konkret bedeutet dies, dass diese Art der Forschung im Hinblick auf die Verwirklichung von Zielen wie Inklusion, Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe eher eine kontraproduktive Wirkung entfaltet. Die Performanzorientierung der Schule verortet Gomolla im Rahmen eines kulturellen Wandels. Dennoch will sie das Potenzial dieser Forschungsrichtung nicht aufgeben, die sich aber noch weiterzuentwickeln hat in das genaue Beobachten der Beiträge von Schulen, inwieweit sie soziale Ungleichheiten hervorbringen oder modifizieren (können).

André F. Zimpel geht es schließlich im letzten Abschnitt um die Zusammenhänge von Inklusion und Entwicklungsbewertung. Anhand von drei Beispielen zeigt er anschaulich auf, wie Inklusion ein neues Verständnis von Entwicklung und deren Bewertung erfordert. Er plädiert nachdrücklich für ein offenes Entwicklungsverständnis, da „geistige Entwicklung selbst mit statistischen Mitteln nicht linear vorhersagbar ist [und] weil Vorhersagen über die geistige Entwicklung leicht zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen werden.“ (334) Überzeugte Statistiker werden über die Aussagen Zimpels nicht erfreut sein, der belegt, dass Zahlen die objektive Vorhersehbarkeit einer Entwicklung vortäuschen können, egal ob es sich um Chromosomenzahlen, Zensuren, Mittelwerte oder Standardabweichungen handelt. Stattdessen sei mit der Unberechenbarkeit zu rechnen und wenn Zahlen objektivierbare Ergebnisse darstellen sollen, schlägt er als interessante Alternative zu Schulnoten differenzierte Kompetenzraster vor, die

Entwicklungsziele abstecken. Ob (wie, für wen, warum) sich damit und im favorisierten Rahmen von Projektlernen allerdings „hervorragende Ausgangsbedingungen für die Entwicklung von Metakompetenzen bieten“ (349), lässt sich letztlich nur durch empirische Überprüfung klären.

Insgesamt zeigen alle ausgewählten Beiträge ein durchaus unterschiedliches Verständnis von Inklusion und einen uneinheitlichen Zugang zum Diskursfeld Inklusion, der mal mehr, mal weniger explizit auf die BRK als neuen Ausgangspunkt für Inklusion verweist.

Und die Perspektiven? Freilich liefert der Sammelband plausible Darstellungen der notwendigen Unterstützungssystem inklusiver Schulen (etwa am Beispiel des Landesförderzentrums Sehen in Schleswig-Holstein), auch Rekonstruktionen unterrichtlicher Praxis verweisen auf Spannungsfelder zwischen schulstrukturellen Aspekten und unterrichtlicher Gestaltung; wird die pädagogische Utopie einer Schule für alle im Kontext einer selektiven Gesellschaftsstruktur kritisch erwogen; ebenso wird vor einem (allein auf Methoden fokussierten) reduktionistischen Inklusionsverständnis gewarnt und eine profilierte Repolitisierung der Behindertenpädagogik angemahnt.

Vor diesem Hintergrund lesen sich die Beiträge des Sammelbands in Bezug auf die pädagogische Strategie der Inklusion uneinheitlich. Vor allem werden die verschiedenen Diskurslinien nur in so weit zusammengeführt, dass als Effekt teildisziplinäre Zuständigkeiten und Abgrenzungen sichtbar werden. Konkret: Kooperationen zwischen Behindertenpädagogik und Interkultureller Pädagogik (wie etwa im Vorwort) anzumahnen, um spezifische Benachteiligungen abzubauen, isoliert letztlich die Problemlage einer unzureichenden Partizipation, einer faktischen Diskriminierung und eingeschränkten Selbstbestimmung in eine *partikulare* Perspektive. Dieses Verständnis reiht unterschiedliche Differenzlinien eher additiv nebeneinander, anstatt ihr Verhältnis in vertikalen Achsen der Ungleichheit und horizontalen Achsen der Differenz (wie dies theoretisch innerhalb der Debatte um Intersektionalität geschieht) zu bestimmen.

Die Menschenrechte (und darin das Recht auf Bildung ebenso die BRK) sind nicht nur allgemeine Menschenrechte, ihnen kommt vielmehr eine *universelle* Geltung zu. In diesem Sinne ist das spannungsreiche Verhältnis des Allgemeinen und des Besonderen nicht nur für die Bestimmung der pädagogischen Zuständigkeiten von Belang. Vor dem Hintergrund einer für das dieses Diskursfeld noch zu findenden Theorie der Gerechtigkeit wird sich diese Spannung nicht vorschnell auflösen lassen: Inklusion bringt sie also nicht zum Verschwinden und alleine eine semantische Umstellung macht die Bildungspraxis nicht gerechter. Fragen nach dem Verhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen sind daher im Hinblick auf Differenz produktiv zu vermitteln und lassen Inklusion mitnichten als Frage einer verbesserten Verteilungsgerechtigkeit erscheinen.

Somit fällt das Fazit nach der Lektüre des vorliegenden Sammelbands tatsächlich ambivalent aus: Eine Folie für eine zukünftige Diskussion über eine inklusive Schule liefert der Band ohne Zweifel, allerdings liegt mit der Behindertenrechtskonvention eher eine Problematisierungs-, denn eine Lösungsfolie für Bildungsprozesse, die frei von Diskriminierung sind, vor. Diese beiden Ebenen sollten nicht verwechselt werden.

[1] Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, S. 6

Sven Sauter (Frankfurt am Main)

Sven Sauter: Rezension von: Schwohl, Joachim / Sturm, Tanja (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung, Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript 2010. In: EWR 10 (2011), Nr. 2 (Veröffentlicht am 27.04.2011), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978383761490.html>